



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

*Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português
Língua Materna e Francês Língua Estrangeira, do 3º Ciclo do
Ensino Básico*

Andreia Morgado Mouquinho

Relatório para obtenção de Grau de Mestre em Ensino do Português no 3º
Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino
Básico e Ensino Secundário

Setembro de 2009

Andreia Morgado Mouquinho

*Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português Língua Materna
e Francês Língua Estrangeira, do 3º Ciclo do Ensino Básico*

Relatório para obtenção de Grau de Mestre em Ensino do Português no
3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira
no Ensino Básico e Ensino Secundário,
Realizada sob a orientação
da Prof.^a Doutora Rosa Bizarro

Setembro de 2009

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, divertissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (ré)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement en provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. »

(Yves Reuter, 1996 : 59)

Resumo

A escola reveste-se de grande responsabilidade ao manter e controlar a aprendizagem e ao superar a crise que se atravessa relativamente à expressão escrita dos alunos. É, assim, atribuição da escola fazer com que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem mais significativa, traçando estratégias que promovam a melhoria da expressão escrita e que contribuam para a resolução das dificuldades que os alunos enfrentam quando escrevem um texto.

Com este estudo pretende-se construir uma linha de reflexão sobre o acto de escrever. A partir das dificuldades dos alunos, é nossa intenção contribuir para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, quer em Português Língua Materna, quer em Francês Língua Estrangeira, apresentando, para o efeito, algumas sugestões de actividades.

Résumé

L'école a à sa charge une grande responsabilité en maintenir et contrôler l'apprentissage et en surmonter la crise que l'on vit relativement à l'expression écrite des élèves. C'est, ainsi, attribution de l'école faire de sorte que les élèves aient accès à un apprentissage plus significatif, en traçant des stratégies qui envisagent l'amélioration de l'expression écrite et qui contribuent à la résolution des difficultés avec lesquelles les élèves s'affrontent chaque fois qu'ils doivent écrire un texte.

Avec cette étude il se prétend construire une ligne de réflexion sur l'acte d'écrire. À partir des difficultés des élèves, c'est notre intention de contribuer à une amélioration du processus enseignement-apprentissage, soit en Portugais Langue Maternelle, soit en Français Langue Etrangère, en présentant, à cet effet, quelques stratégies d'activités.

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a contribuição de várias pessoas, que, directa ou indirectamente, colaboraram na sua realização. Por isso quero expressar os meus agradecimentos a todas essas pessoas.

O meu especial agradecimento vai para a Profa. Doutora Rosa Bizarro, minha orientadora, pela mestria, amizade, amabilidade e disponibilidade, com que sempre me apoiou e orientou nos momentos mais difíceis.

Não poderia deixar de agradecer às Professoras Margarida Costa e Ângela Grave, minhas orientadoras de estágio, que, com amizade, sabedoria e experiência, tornaram possível que eu seguisse em frente.

Gostaria, igualmente, de agradecer aos alunos que, com prontidão, facultaram o *corpus* integrante do estudo, e agradecer a todos, em geral, pelos momentos de aprendizagem que me proporcionaram.

Um obrigada solidário a todas as colegas de Mestrado, em especial à Bruna, pela amizade, companheirismo e força que demonstrou nos momentos em que parecia que o mundo ia acabar. Obrigada, amiga!

Aos meus queridos pais, Abílio e Arminda, por terem feito de mim a mulher que hoje sou e pelo voto de confiança que me deram. Ao meu irmão que, com a sua descontracção e paciência, sempre me apoiou e à minha avó Glória pelas horas de oração a Deus em meu favor. Obrigada por serem a minha família!

Ao meu namorado pela paciência, amor, carinho, compreensão e ajuda...

Agradeço a todos por tudo o que fizeram por mim!

Lista de siglas e abreviaturas

F.L.E. – Francês Língua Estrangeira

L.M. – Língua Materna

L.E. – Língua Estrangeira

M.E. – Ministério da Educação

Q.E.R.C. – Quadro Comum Europeu Comum de Referência para as Línguas

Índice

Resumo.....	III
Résumé	IV
Agradecimentos.....	V
Lista de siglas e abreviaturas	VI
Índice	7
Introdução	9
Capítulo I - Enquadramento teórico	12
1. A produção escrita em Português L.M. e Francês L.E. no 3ºCiclo do Ensino Básico.....	13
<i>1.1. O que é escrever?</i>	<i>13</i>
<i>1.2. Prescrições programáticas.....</i>	<i>16</i>
<i>1.3. Papel do professor no acto de escrever</i>	<i>19</i>
<i>1.4. Dificuldades dos escreventes.....</i>	<i>25</i>
Capítulo II – Metodologia.....	31
2. Corpus.....	32
<i>2.1. Recolha de dados.....</i>	<i>32</i>
<i>2.2. Amostra.....</i>	<i>34</i>
<i>2.3. Instrumentos da análise.....</i>	<i>34</i>
<i>2.4. Análise de dados.....</i>	<i>35</i>
<i>2.4.1 Os textos escritos em F.L.E.</i>	<i>35</i>
<i>2.4.2. Os textos escritos em Português L.M.</i>	<i>40</i>
<i>2.5. Breve balanço.....</i>	<i>42</i>
Capítulo III – Sugestões didácticas.....	44
3. Algumas sugestões pedagógico-didácticas para o ensino da escrita em Português L.M. e Francês L.E no 3ºciclo do Ensino Básico	45
Conclusão	53

Referências bibliográficas..... 55

Sitografia 58

Anexos 59

Anexo 1 - Produções escritas dos alunos da disciplina de Língua Portuguesa 60

Anexo 2 - Produções escritas dos alunos da disciplina de Francês Língua Estrangeira 62

Anexo 3 – Grelhas de auto-avaliação das produções escritas em Francês 65

Anexo 4 – Grelha de auto-avaliação das produções escritas em Português..... 66

Índice de figuras

Figura 1 – Erros cometidos em F.L.E 35

Figura 2 – Erros cometidos em Português L.M 40

Introdução

A escolha do tema deste trabalho resulta de um facto observado no decorrer da prática pedagógica, pois apesar de se afirmar a urgência de uma intervenção mais reflexiva no ensino da escrita em contexto sala de aula, tendo em conta as muitas dificuldades de expressão dos alunos, a verdade é que a escola nem sempre consegue dar uma resposta eficaz a essas dificuldades. A prática da escrita é inexistente ou escassa, ocupando um lugar secundário. O ensino da escrita deverá ser uma preocupação real pelas implicações que o seu domínio possui na própria aquisição de conhecimentos e na construção do saber. Assim, propõe-se um percurso de reflexão e de sugestões de estratégias orientadas para uma aprendizagem autónoma de competência textual, através de práticas que incidam sobre o processo de escrita.

Tendo como ponto de partida as produções escritas realizadas pelos alunos de uma turma do 8ºano que frequentam aulas de Português L.M. e por outra turma de alunos que frequentam o Francês L.E., a presente proposta tem como objectivos: a) reflectir sobre as dificuldades dos alunos relativamente à escrita; b) delimitar o problema e clarificar a sua natureza, formulando planos de acção para a resolução do problema, com o intuito de despertar neles o interesse pela actividade da produção textual em sala de aula; c) propor estratégias pedagógico-didácticas que visam levar os alunos à melhoria do seu desempenho dos alunos nas suas produções escritas.

Esta proposta de estudo realiza-se, então, considerando a constatação de uma crise global no que diz respeito à forma escrita da língua, visível nas (in)competências dos alunos relativamente à produção textual, quer em língua materna, quer em língua estrangeira. Esta crise da escrita poderá ser resultado de factores como a sua própria desvalorização, assim como o contacto reduzido, quer na sua produção, quer na sua recepção. O aluno escreve cada vez menos e, quando escreve, parece fazê-lo somente para ser avaliado ou para fazer meros registos. É devido a estes factores que os alunos mostram,

cada vez mais, dificuldades na produção de textos revelando problemas em vários domínios, ou seja, dificuldades a nível de ortografia, morfossintaxe, semântica, coesão e coerência textual, entre outros. Para que o aluno escreva bem, é necessário contactar com esta forma de linguagem, pois só assim desenvolverá competências que promoverão o desenvolvimento da capacidade de escrever.

Uma das finalidades fundamentais da escola é ensinar o aluno a ler e a escrever. No entanto, a prática pedagógica tem revelado um resultado insuficiente relativamente ao desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos. A pedagogia da escrita da qual o aluno é sujeito de acção aponta para a necessidade de uma mudança de comportamento do professor quanto à sua prática.

Neste sentido, quer as aulas de Língua Portuguesa, quer as aulas de Francês deveriam fomentar propostas de trabalho e actividades que possibilitassem a produção de textos como produção de sentido e que contribuíssem para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos aprendentes, para que seja possível formar indivíduos autónomos, capazes de agir sobre a sociedade em que vivem.

Para que os alunos consigam superar as suas dificuldades relativamente à actividade de produção textual, o texto não pode ser visto somente como produto, mas também como processo. Neste sentido, é fundamental referir que a modalidade escrita, quando manifesta na sua produção, envolve três actividades diferentes, ou seja, a planificação, a textualização e a revisão. A produção textual insere-se num processo cuja base assenta na interacção e recursividade destes três momentos, ao longo do processo. Na produção de um texto, deve-se, então, ter em conta não só o momento da produção do texto, mas a todo o processo de escrita, nomeadamente, o momento relativo à sua organização, assim como a dados relativos à situação de interlocução na qual se incluem o texto e seu produtor.

Tendo o professor o papel de mediador e facilitador, este deverá ter consciência do processo da escrita e das suas diferentes actividades, e promover a integração na sala de aula de uma abordagem dinâmica e reflexiva, desta competência.

É neste sentido que o estudo se propõe analisar e compreender as dificuldades na produção textual dos alunos; tenta, igualmente, propor estratégias que contribuam para a melhoria destas produções escritas.

O presente estudo está organizado em três capítulos, correspondendo o primeiro capítulo ao enquadramento teórico do tema em questão. Neste capítulo são considerados

quatro itens, no qual é abordado a questão relativa ao acto de escrever. O segundo item contempla as prescrições programáticas relativas à expressão escrita. Ainda neste capítulo são abordadas questões que dizem respeito ao papel do professor no acto de escrever e, finalmente, serão feitas algumas referências às dificuldades dos escreventes.

No capítulo II, tratar-se-á especificamente das produções escritas dos alunos da sua análise, visando-se detectar os domínios em que os alunos de L.M. e os de L.E. demonstram ter mais dificuldades.

No capítulo III serão sugeridas propostas pedagógico-didáticas a desenvolver no ensino-aprendizagem do processo de escrita que poderão não solucionar a questão, mas que se destinam a contribuir para a minimização dos problemas com os quais os alunos são confrontados aquando da produção.

A enorme complexidade do tratamento da escrita, quer ao nível do seu estudo quer ao nível do seu ensino-aprendizagem, obriga a desenvolver estratégias de motivação e estímulo que contribuam para uma melhoria dos textos produzidos pelos alunos.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1. A produção escrita em Português L.M. e Francês L.E. no 3ºCiclo do Ensino Básico

1.1. O que é escrever?

Escrever é uma exigência da sociedade e os membros dessa sociedade deverão corresponder a tal exigência demonstrando as suas capacidades de escrita. O acto de escrever implica um processo longo e lento e, por isso, é necessário vislumbrar a escrita como objecto de estudo desde o início da escolaridade de todos os escreventes. As competências de escrita, contrariamente às competências da oralidade que se desenvolvem desde cedo, são adquiridas e desenvolvidas, de modo particular, a partir do momento em que nos encontramos num contexto escolar.

Segundo Amor:

“(…) em todas dimensões em que se aborde ou focalize o acto de escrever – material, psicológico (nas vertentes cognitiva e afectiva), semio-linguística e discursiva, pragmática, sociocultural... - a escrita é uma actividade (uma praxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguísticos ou, pelo menos, epilinguísticos: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou seja diz directa ou indirectamente como deve ser lido. Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da fala, um exercício natural da linguagem” (2001:164).

Mas a verdade é que, ao longo dos tempos, se verifica uma crise gradual na escrita e a incapacidade por parte da escola de dar uma resposta a esta crise, parecendo, por vezes, não saber o que é a escrita nem como se ensina a escrever. A escrita é, contudo, objecto de ensino-aprendizagem e este será um dos mais importantes desafios para os professores e alunos (Carvalho et al., 2005). Inerentemente a este desafio colocado, quer a professores, quer a alunos, como dissemos, irão surgir problemas que poderão simultaneamente contribuir para o desenvolvimento, não só da capacidade de aprendizagem da escrita, como também do seu ensino. Poder-se-á concluir que escrever é uma tarefa que se apresenta difícil e que envolve vários agentes, nomeada e fundamentalmente, o que escreve e o que ensina a escrever.

Então, para que se consiga implementar uma pedagogia da escrita urgente que dê resposta a esta crise, é necessário saber o que se entende por escrita ou acto de escrever.

Para Barbeiro, “ A escrita é, assim, entendida como um acto de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como actividade de produção que se apoia na motivação intelectual que solicita processos cognitivos” (1999: 63).

Escrever é, de facto, um processo complexo pois implicará a mobilização de várias competências ou saberes. Segundo Carvalho, para escrever é necessário mobilizar saberes como o

“ (...) saber declarativo, mas também saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação” (2005:182).

Carvalho (2005) refere que escrever é, também, optar entre a pluralidade de factores que se apresentam ao escrevente. E quando se fala desta pluralidade, fala-se da pluralidade de tipos e géneros de texto, de processos de escrita, de contextos e da pluralidade do próprio texto a nível linguístico, entre outros factores.

Constata-se, deste modo, que se escreve perspectivando a construção de um texto, sendo fulcral sustentar a construção desse texto, e, para isso, é necessário compreendendo-o como um produto final, mas, também, como um processo.

O acto de escrever implica interligar várias competências específicas, a aplicar no momento em que o escrevente produz um texto. Quando se escreve, acciona-se a capacidade de selecção e combinação face às expressões linguísticas para que se constitua uma representação do que se quer expressar. Ao longo do tempo, o escrevente vai automatizando este processo de selecção e combinação, desenvolvendo o seu domínio de escrita. Escrever implica, assim, a activação de conteúdos, a decisão sobre a sua integração, a sua articulação e a sua expressão segundo as regras de coesão e de coerência.

Segundo Carvalho (1999), o processo de escrita implica três actividades: a planificação, a textualização e a revisão. Ou seja, ao planificar, o escrevente activa conhecimentos e conteúdos sobre o género de texto. O escrevente estabelece objectivos e organiza as suas ideias para passar à realização da tarefa. Na etapa seguinte do processo de escrita, encontra-se a componente de textualização. Neste momento, o escrevente dá

representação linguística às ideias organizadas anteriormente. Esta é a fase em que o texto ganha forma. Por último, na revisão, o escrevente lê o seu texto e avalia o que escreveu, havendo, sempre, a possibilidade de alteração e reformulação desse texto. As diferentes actividades implicadas na escrita podem ser accionadas a todo o instante, visto que a revisão pode ser feita a qualquer momento do processo e se houver reformulação, as actividades de planificação e textualização serão accionadas novamente e, assim, poderão surgir novos textos alternativos ao texto já existente. Verifica-se, então, a presença da recursividade entre as actividades que podem surgir de forma não linear (Carvalho, 2000).

Para Delgado Martins (1992), o processo de escrita é um processo de avanços e recuos, de forma a poder corrigir aquilo que se escreve. Assim, a autora ao reiterar a ideia de Hayes e Flower (1987) refere que o escrevente pensa e escreve e para e volta novamente a pensar e a escrever ou a corrigir o que escreveu. Este processo vai revelar para Delgado Martins (1992), que o sujeito ou ainda não "sabe" o que pretende escrever ou que não conseguiu ainda atingir uma escrita automatizada enquanto pensa. Na verdade, a escrita é o produto do pensamento; porém, este produto que pode parecer automatizado para certos sujeitos, para outros apresenta-se de uma forma muito rudimentar, levando a que toda uma série de processos automáticos se transformem numa tarefa laboriosa e fastidiosa, já que o acto de escrever parece tornar-se numa tarefa extremamente árdua para o sujeito, pois que implica a aplicação de uma série de processos cognitivos que não estão totalmente adquiridos.

Nesta perspectiva, Amor defende que “Escrever é uma actividade globalizadora, de sobrecarga intelectual e afectiva, difícil e de risco; isto é válido para qualquer utente da língua, de qualquer língua.” (2001:166)

Para Barbeiro (2003), o acto de escrever corresponde a uma linguagem que o sujeito constrói. O autor defende, ainda, que no acto de escrever o aluno deverá ter em conta tarefas como: a produção linguística correcta e coesa para a construção do texto, o leitor e o conhecimento que detém, ou seja, adequar o texto à situação comunicativa e activar uma representação que possa servir de guia para a revisão, em relação à situação de comunicação referenciadas, mas também em relação à situação escolar.

Fonseca reitera a ideia implícita em Barbeiro e defende que no acto de escrever “todas as competências de escrita têm que ser trabalhadas, seja a da ortografia, pontuação e acentuação gráfica, seja o da sintaxe da frase, seja o da construção textual” (1994:25).

Segundo Barbeiro, “a expressão escrita surge como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase inicial da aprendizagem da escrita” (1999:84).

Barbeiro considera, também, que a escrita é um processo, pois defende que:

“A possibilidade de se tomar a escrita como processo advém do facto de qualquer texto escrito resultar de um processo. Na perspectiva pedagógica é possível intervir nesse processo. Esta perspectiva não deve encerrar a expressão escrita num círculo (no processo), mas conduzir à obtenção de um produto escrito capaz de atingir finalidades comunicativas numa determinada situação, o que deverá ser tido em conta no processo, ser objecto de reflexão e conduzir a eventuais, reformulações é a relação das versões que se vão construindo com essas finalidades e com o contexto em que se integram, envolvendo pólos de produção e recepção” (1999:15).

É importante salientar que escrever é essencial e, como já foi referido, é um processo complexo e é neste sentido que Duarte defende que:

“ Antes de começar a redigir, há todo um trabalho minucioso de análise de textos e de atenção a certos fenómenos linguísticos e retóricos, há uma quantidade de aprendizagens e de exercícios que os alunos deverão fazer com que a língua. Isto para que a redacção do texto pedido surja com aplicação dos conhecimentos e técnicas adquiridos como produto de saberes vários [...] que se tratará, num momento adiantado do trabalho escolar, de articular num todo como um máximo de coerência e funcionalidade” (1994:103).

Como conclusão, e relembrando Graciete Vilela citando Halté, é de salientar que “Escrever não é portanto, um acto imediato e gratuito. Escreve-se quando se sabe de antemão porque se escreve. Aprende-se a escrever, escrevendo” (1994:49).

1.2. Prescrições programáticas

Considera-se que os Programas de Língua Portuguesa e de Francês do 3º ciclo do Ensino Básico dão a possibilidade ao aluno de atingir os objectivos que visam o desenvolvimento de competências que lhe permitem ao aluno, enquanto actor social, interagir linguística e culturalmente em diversos contextos.

Os Programas contribuem para promover uma gestão educativa que tem como objectivo fundamental a autonomia do aluno, promovendo, sempre a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Uma das intencionalidades dos Programas é uma possível reflexão sobre a acção da gestão educativa que, por vezes, não é realizada de forma adequada.

No que diz respeito à escrita, como podemos constatar, o Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico, preconiza que “A aprendizagem da escrita constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua. [...] organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais” (2000: 39). Assim, de entre as várias competências que a escola deve promover, fomentar a escrita deverá ser também uma competência a desenvolver no seio dos aprendentes, pois a escrita tem a possibilidade de melhorar e organizar o pensamento, ou seja, o acto de escrever implica uma capacidade de reflexão e saberes.

O programa prescreve ainda que somente com a prática é que se proporciona a interiorização da escrita. Há, então, que criar a necessidade de escrita, dado que para escrever bem é preciso escrever. E só criando situações de escrita é que os escreventes terão a possibilidade de aprender.

O programa refere, ainda, a relevância do papel do professor pois, “Diversificando percursos e estratégias, cabe ao professor o papel de interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projectos mais latos, funcionais e investidos de significação” (2000:39), ou seja, o acto de escrever não se resume à escrita só para o professor.

Conforme se poderá verificar, entre os vários conteúdos nucleares do 3ºciclo encontramos a “*Escrita Expressiva e Lúdica*”, “*Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos*”, e “*Aperfeiçoamento de texto*”, que remetem, quer para práticas mais espontaneas, quer para práticas mais reguladas e estruturadas.

Considera-se “*Escrita Expressiva e Lúdica*” fundamental para criar e interiorizar hábitos de escrita. Apesar de a escrita ser perspectivada como forma de prazer, na verdade, este tipo de escrita só poderá ser realizada após os escreventes terem aprendido as técnicas da escrita.

A respeito da escrita lúdica, Carvalho (1999) critica-a, considerando-a como um produto de escrita que não envolve a prática nem a reflexão sobre o seu processo. Contudo,

a escrita requer, sempre, um processo de reflexão, assim como a sua prática, de forma a atingir o objectivo a que se propõe.

Relativamente aos objectivos apresentados para este conteúdo programático o Programa prescreve: “*Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer de escrita*”, “*Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura*” e “*Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção*” (2000:41)

Outro dos conteúdos preconizado no Programa de Língua Portuguesa é a “*Escrita para apropriação de Técnicas e de Modelos*” onde “Na preparação e elaboração de escritos com destinatários e finalidades diferentes, os alunos ensaiam formas de responder a situações específicas, tomam progressivamente consciência de regras necessárias à construção de textos determinados e desenvolvem capacidades implicadas na sua produção” (2000:40). Por outras palavras, o professor sugere uma produção escrita ao aluno, dando-lhe várias coordenadas que se encaixam num determinado modelo, fazendo com que a escrita seja realizada de uma forma condicionada.

Os objectivos atribuídos ao conteúdo da “*Escrita para Apropriação de Técnicas e Modelos*” são “*Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita*” e “*Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias*” (2000:45).

Por último, podemos encontrar a escrita para “*Aperfeiçoamento de texto*” que serve de alternativa à correcção e avaliação do professor, levando o aluno a accionar mecanismos de autocorreção, como a reescrita. A nível de escrita é necessário fazer a distinção entre reescrita e revisão, sendo que a revisão é a correcção do que está mal e a reescrita é escrever um novo texto, integrando outras coordenadas para o aluno verificar que, fazendo dessa forma, o texto resulta.

Este conteúdo apresenta objectivos como “*Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção*”, “*Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua*” e “*Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias*” (2000:47).

No Programa de Francês do 3º ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à escrita, são distinguidas três actividades de escrita: a) as actividades de resolução de exercícios pontuais, onde os alunos são confrontados com a manipulação da língua; b) a produção de textos segundo técnicas e modelos; c) a produção de textos com função comunicativa.

Ainda relativamente à escrita, o aluno deverá “*Produzir textos escritos adequados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social*” e para cumprir com estes objectivos é necessário que o aluno seja capaz de “*Elaborar textos de matrizes discursivas diversificadas progressivamente mais complexos*”, “*Aplicar regras de organização textual (coesão e coerência)*”, “*Aplicar as regras de morfosintaxe à construção do discurso*”, “*Utilizar vocabulário adequado do ponto de vista semântico e pragmático*” e “*utilizar correctamente a norma ortográfica francesa*” (2000:12).

Refira-se, por último, que estes objectivos que podem ser descritos como os objectivos que o aluno deverá ter atingido no final do 3º ciclo, mas que não significa de forma alguma que o aluno irá terminar o seu desenvolvimento da competência da escrita nesta fase de ensino.

É nesta perspectiva que cito o Programa de Francês, que defende que:

“Só o professor, em função da observação e análise continuada das aquisições dos alunos, dos ritmos individuais das aprendizagens, dos objectivos situacionais e comunicativos que se propuser, estará apto a decidir, ao longo deste ciclo, da oportunidade de reforço dos conhecimentos já adquiridos e dos alargamentos necessários, em função de uma progressão que se paute por critérios de utilidade para a apropriação plena da língua e, bem assim, para a prática da comunicação oral e escrita” (2000:1).

1.3. Papel do professor no acto de escrever

Como sabemos, então, entre as várias competências que a escola deve promover, fomentar a competência da escrita deverá ser uma das competências essenciais a desenvolver nos aprendentes. Neste sentido, o trabalho pedagógico-didáctico na sala de aula deverá promover a pedagogia da escrita, uma vez que esta permite o uso efectivo de uma língua autêntica, real e verdadeira que incide no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação e, por conseguinte, promove a autonomia dos aprendentes. Na verdade, como refere Barbeiro (1999), a expressão escrita é um

instrumento que fomenta a capacidade de pensar, desde o início da sua aprendizagem, e, por isso, a sua presença como conteúdo escolar; a ela se deve o facto de promover aspectos de comunicação, mas também qualidade na construção do pensamento que proporciona.

O professor, tendo como função fundamental conduzir os seus alunos a uma aprendizagem como um processo de interiorização dos conteúdos propostos e de aquisição/desenvolvimento de competências (como apreender, associar, reflectir, discernir, opinar, entre outras), sabe que o domínio da escrita é indispensável ao exercício da cidadania.

Há, então, a necessidade de um ensino da escrita no qual o professor possa intervir no processo com vista a orientar e proporcionar o suporte necessário aos escreventes de modo a superarem as dificuldades que a produção textual apresenta.

O professor deve agir sobre o processo de escrita para proporcionar, ao escrevente, o desenvolvimento das competências requisitadas pela escrita, assim como deve facultar o contacto com diferentes textos e explicitar as suas diferentes funções.

Para Barbeiro (1999), o professor tem a função fundamental de avaliar e corrigir, mas deve conduzir o aluno à reflexão crítica das características presentes no texto, à verificação da organização textual, à descoberta de novas perspectivas e à consideração de alternativas linguísticas, em caso de necessidade.

Ainda o mesmo autor (2007), defende que o professor deve seguir alguns princípios orientadores na sua acção no ensino da escrita. Ou seja, ao professor compete que constitua a escrita como objecto de estudo desde cedo, pois revela ser um processo complexo devido à multiplicidade dos seus usos e finalidades. Pretende-se, também, que o professor proporcione uma prática intensiva da escrita. Mas para que esta prática se torne evidente, o professor deve ensinar, também, o processo da escrita ao qual são inerentes actividades como planificar, textualizar e rever. O contacto com a diversidade de géneros textuais também deverá ser proporcionado pelo professor, de forma a que os escreventes possam identificar a sua especificidade. Um dos princípios orientadores fundamentais que Barbeiro refere será a necessidade de um “ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual” (2007:8), pois para o autor “ A aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e da sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade” (2007:8).

O ensino da produção textual constitui um problema para os professores de Português L.M., assim como para os de Francês L.E, pois, estes não verificam resultados satisfatórios, e, muitas vezes, ficam sem saber como ensinar a escrever. Esta constatação pode ter como factor de causa o texto visto como produto final, sem que haja a preocupação com a escrita como processo, no qual todos os passos são fundamentais para a boa execução de um texto. Esta boa execução pode ser alcançada através de estratégias didáctico-pedagógicas conscientes com as quais se torne mais fácil ensinar a produzir textos coerentes, bem organizados, harmoniosos, claros e precisos. Assim sendo, o professor precisa de estar ciente do seu papel, que deve ter como objectivos estimular a participação do aluno através da leitura de outros textos, tornar o aluno crítico e eficiente, capaz de melhorar o seu desempenho na escrita, possibilitar ao aluno a consciência de que o facto de escrever implica fazer escolhas, apresentar e sistematizar alguns critérios responsáveis pela elaboração de um texto, como a coerência, a coesão, e a relação entre elas. Assim, o professor de línguas deve ser norteado por alguns princípios para se possa tornar num autêntico professor de escrita, assim como deve equacionar as possíveis condições com que ele se tem de confrontar (Pereira, 2003).

Muitas vezes, a actividade de produção textual dá-se a partir de uma indicação do professor de um tema ou de um “tema livre” com algumas orientações que ele considera importantes, ressaltando, principalmente, a importância da “correção” da linguagem. Na maior parte das vezes, o professor confronta o aluno com um diverso leque de actividades e exercícios para realizarem. Mas para que estas actividades ou exercícios sejam válidos pedagógica e didacticamente, o professor terá de lhes atribuir significação (Pereira, 2003).

O conhecimento é, assim, algo que tem de ser elaborado pelo próprio aluno e não algo dado à partida. Nesta medida, não é a promoção de actividades soltas que se vão diferenciar na pedagogia da escrita do Ensino Básico, mas a promoção de estratégias introduzidas em blocos mais extensos, ancoradas em determinados princípios e em determinada ordem didáctica. Assim, um primeiro ponto a considerar na didáctica da escrita no é o reconhecimento de que o fundamental não é ter um rol de exercícios para os alunos resolverem, mas o conhecimento sobre os modos de acção prática. Modos estes passíveis de possibilitar aos alunos a aquisição de estratégias de escrita. Como se pode constatar, muitas vezes, os alunos não procedem a escritas conscientes, nem a escritas ou

reescritas orientadas, por falta, precisamente, de conhecimento de estratégias cognitivas (Pereira, 2003).

Considera-se, assim, que é tão importante pensar que a aprendizagem da escrita necessita da prática da escrita e que, assim, o instrução deste saber complexo tem de ter vida própria, como o descobrir estratégias pedagógicas que permitam desenvolver habilidades da língua verificáveis nas várias competências (Pereira, 2000).

Pereira afirma que:

“ (...) muitas das aptidões da língua convocadas para a leitura e a escrita são semelhantes, no que diz respeito a habilidades linguísticas, cognitivas, afectivas e experienciais. Ambas podem contribuir para o conhecimento dos esquemas textuais, o desenvolvimento do vocabulário e o desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese” (2003:4).

E por isso, ainda, citando a autora,

“ (...) o que está aqui em causa é a urgência didáctica em pensar que, se as actividades escolares de escrita têm de convocar o sujeito, têm também de contribuir para que ele saia mudado no final de qualquer experiência de escrita, aceitando, contudo, que qualquer actividade cognitiva se enraíza na “esfera motivante”, e que, portanto, é impossível separar o desenvolvimento intelectual do afectivo” (2003:9).

É de salientar, então, a necessidade de o professor se apoiar em dispositivos de ensino-aprendizagem que levem o aluno a envolver-se na tarefa da escrita, mais precisamente, que permita ao aluno avaliar os ganhos tanto no plano do texto, como no plano da escrita, assim como ajudá-los a superar alguma segurança na escrita, pois o professor precisa de ser consciente dos problemas que se apresentam ao escrevente (Pereira, 2003).

Avaliar é um processo complexo cuja responsabilidade recai sobre o professor. Apesar de a produção escrita ser objecto de avaliação do professor, esta não deverá ser a única finalidade da produção escrita. Contudo, é da competência do professor a procura de meios que permitam a concretização do princípio educativo “aprender a aprender”, tentando desenvolver práticas de tipo formativas que orientem o ensino e a aprendizagem para que o aluno aprenda mais e melhor.

Segundo Abrecht,

“a avaliação formativa [...] É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas do percurso” (1994:18).

O autor preconiza a avaliação como um processo que deverá apresentar características como continuidade e sistematicidade. Embora sendo da responsabilidade do professor a regulação da prática da actividade uma vez que determina o método e recursos este responde a necessidades especiais detectadas e que implicarão uma nova atitude perante o erro.

Devido a este carácter contínuo e sistemático, a avaliação implica momentos de pausa em que se pressupõe um diálogo entre o aluno e professor, através do qual o aluno tenta identificar as dificuldades, avançando, ainda, algumas soluções para essas dificuldades. Ao professor é-lhe, assim, atribuído um papel de facilitador na aprendizagem dos seus alunos, ao qual cabe a função de orientar, regular, motivar, dinamizar, consciencializar...

Segundo Barbeiro (2003), o professor deverá actuar como facilitador do processo, fornecer apoios, orientar para a descoberta, podendo fazê-lo através de diálogo no qual o aluno apresenta o que pretende escrever ou o que está a escrever, as razões da sua escolha, os problemas com os quais se confronta, dando, assim, a possibilidade ao professor de o orientar no caminho a seguir os nas reformulações a realizar, fazendo com que o aluno tome consciência das propriedades do texto escrito.

É possível fazer com que os alunos criem mais "gosto" pela escrita, e para isso é suficiente que as aulas sejam diferenciadas e atractivas e que os professores estejam sempre dispostos a ouvir, a orientar e a colaborar. Afinal de contas, o papel do professor não é apenas falar e “massacrar” os alunos com a informação, o conhecimento que possui, mas sim transmitir sabiamente o seu conhecimento, criando e dando a possibilidade aos alunos de se expressarem e transmitirem aquilo que pensam/sabem, suscitando a troca de ideias e opiniões na sala de aula, insistindo e persistindo, nunca desistindo e resistindo. Como modo de trabalho na pedagogia da escrita, Barbeiro afirma que:

“ (...) é esta natureza interactiva e negociativa (Rebelo, 1999: 92) do acto escritural que o aluno tem de aprender a conformar linguisticamente, aprendendo, em consequência, a produzir textos escritos coerentes a vários níveis (semântico, sintáctico e pragmático (...))” (1999:181).

Na teoria de Vygotsky (1978), o professor tem que ter o domínio de sua actividade, na medida em que ele orienta uma tarefa e o aluno a executa, que pretende gerar uma aprendizagem que conduz ao desenvolvimento cognitivo.

Portanto, há uma relação entre ensino e desenvolvimento, onde o ensino ocupa um papel estimulador, e está sempre adiante do desenvolvimento.

O professor tem que se apropriar dos conteúdos, a fim de promover o desenvolvimento do aluno. Deste modo, a formação do professor deve incluir espaços onde ele possa aprender novos conhecimentos, discutir com outros colegas e reflectir sobre sua prática pedagógica, para superar as dificuldades encontradas.

Citando Carvalho, “ ... a eficácia da abordagem da escrita em contexto escolar tem de resultar de um conhecimento, por parte dos responsáveis pela acção docente, quer do processo de escrita, quer do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever.” (1999:29)

O professor deve utilizar procedimentos « afin d’adapter son action pédagogique en fonction du progrès et des problèmes d’apprentissage observés chez les élèves » (cf. Chiss, 1987).

Para Pereira,

“ (...) a formação tem de ser feita a partir da prática, pela prática e para a prática, devendo passar por um investimento dos próprios professores na construção e desenvolvimento da sua identidade profissional. Sabe-se que uma formação contínua dissociada dos contextos de trabalho pode acarretar a manutenção em paralelo, das representações e das teorias pessoais dos professores e dos saberes transmitidos no acto de formação” (2000:27).

1.4. Dificuldades dos escreventes

Na sociedade actual, a leitura e a escrita são fundamentais, pois são consideradas formas privilegiadas de comunicação e de entendimento. No entanto, os problemas relacionados com a leitura e com a escrita sempre existiram e existem, assumindo actualmente um valor diferente, pois quem apresenta dificuldades nestas áreas tem a sua vida muito mais dificultada do que os outros indivíduos da nossa sociedade.

No que diz respeito à escrita, é sabido que a sua aquisição é uma condicionante de toda a aprendizagem futura, conduzindo à reprovação e consequente desmotivação perante ao acto de aprender ou, mesmo, promovendo o abandono escolar.

Segundo Rebelo (1993), ler e escrever implica não só relacionar letras e sons, mas compreender e transmitir mensagens, processo no qual se encontram dificuldades de origem diversa.

No domínio da linguagem escrita os professores dão grande importância aos erros ortográficos. É, realmente, preocupante o facto de os alunos que, ainda que alfabetizados, apresentarem muita dificuldade na produção escrita, manifestando erros de ortografia, pontuação, etc. e tornando, assim, o processo de leitura quase ilegível. Em geral, alunos que apresentam estas dificuldades são alunos que escrevem muito pouco, não praticam a escrita.

Mas, na verdade, dificuldades de natureza diferente, e que se nada têm a ver com os erros ortográficos, demonstram ser mais preocupantes pois são de remediação mais difícil. É o caso dos erros morfosintácticos, da má organização das ideias, da falta de coerência e coesão textual, entre outros.

Um dos principais objectivos do ensino, quer do Português como Língua Materna, quer do Francês Língua Estrangeira é o de proporcionar condições para o desenvolvimento da linguagem, da argumentação e da capacidade de reflexão e expressão oral e, principalmente, escrita do aluno. Mas um dos factores que impede a progressão textual escrita é a falta de critérios avaliativos que possibilitem a mediação docente, que contribuam para a melhoria do ensino-aprendizagem e ainda amenizem a dificuldade do aluno em escrever e o desconforto do professor com a avaliação textual.

A actuação docente meramente avaliativa relativamente às produções textuais que os alunos apresentam é uma das causas das dificuldades dos alunos. Ou seja, a dificuldade

que o escrevente revela muitas vezes resulta da mera indicação de "erros" de ordem estrutural, de várias inadequações de textualidade presentes no texto. Esta actuação do professor em nada favorece a progressão da capacidade de escrita do aluno, colaborando com a sua estagnação textual, pois não exerce nenhum tipo de mediação, não o conduz à reflexão nem aponta novas possibilidades textuais. Assim, o aluno presume ou infere a qualidade do seu texto tendo somente em consideração a nota que lhe é atribuída pelo professor, não lhe sendo dada a possibilidade de melhorar, pois não sabe onde se encontram as suas lacunas nem como as remediar. A avaliação é uma tarefa didáctica necessária e permanente no trabalho do professor, contudo, essa prática só terá significado se puder contribuir para melhoria da produção textual escrita do aluno.

Constata-se, assim, que os alunos apresentam muitas dificuldades na escrita, dificuldades que decorrem de vários factores, como a falta de acompanhamento, tanto em contexto familiar como em contexto escolar, o número reduzido de aulas, recursos inadequados, entre outros.

É de salientar que muitas das dificuldades apresentadas por escreventes que se encontram já num nível avançado advêm da não aquisição do conhecimento adequado das competências básicas. As dificuldades de escrita podem manifestar-se desde cedo, e quando não são superadas os problemas aumentam e tornam-se uma lacuna, na maior parte das vezes, complicada de combater.

Na Língua Materna, as dificuldades poderão evidenciar-se desde a aprendizagem das competências básicas, evoluindo à medida que o tempo passa, como já foi referido. As dificuldades de escrita numa língua estrangeira poderão surgir, por exemplo, devido à falta de domínio na língua materna.

A escrita requer, assim, um grande cuidado e uma grande dedicação, tanto pela parte dos educadores que detêm o papel de desenvolver apropriadamente estratégias/actividades que visam obter bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, como da parte dos escreventes no que se refere ao seu interesse e motivação. Como se pode constatar, são muitas as dificuldades apresentadas na forma escrita da língua, dificuldades que parecem ser insignificantes e não são sujeitas a qualquer intervenção e que, com o passar do tempo, se afirmam, se consolidam e se manifestam, provocando a crise pela qual a escrita está a atravessar.

É urgente promover a identificação dos factores condicionantes à aquisição da escrita, pois, assim, facilitará o encontro de meios e técnicas para remediação, superação das dificuldades e fomento de estímulos e motivações.

Uma das dificuldades com a qual os escreventes se confrontam é a difícil desvinculação entre a oralidade e a escrita que apresentam na aprendizagem em escrita. Há o preconceito de considerar que quem domina a forma oral de uma determinada língua domina, obrigatoriamente, a língua na sua forma escrita. Mas o que se pode constatar é que nem sempre quem domina a língua oral domina, necessariamente a língua escrita.

Outro dos factores que dificultam a aprendizagem da escrita é a falta de competência de leitura por parte de quem escreve. O uso incorrecto do telemóvel e a utilização excessiva das novas tecnologias da informação, que promovem o facilitismo, também contribuem para agravar a crise da escrita e as dificuldades reveladas pelos alunos nos seus textos, tanto na compreensão, como na expressão escrita. Este factor promove, também, dificuldades no que se refere à construção sintáctica, conhecimento explícito da língua, articulação de ideias e utilização de vocabulário diversificado e menos corrente.

Ouvir e ler desperta o interesse, facilita a interpretação e mais tarde, sensibiliza para a escrita.

Para Rebelo,

“(...) as fases da aprendizagem da escrita constam, em linhas gerais, os mesmos elementos que nas de leitura: ordenamento e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicação de regras ortográficas” (1993:49).

Trata-se, assim, de por em actuação o mecanismo contrário à leitura, porém acresce que o sujeito terá de reproduzir a ideia que tem por escrito.

Para Delgado Martins (1992), a escrita é o acto de transcrever uma mensagem que está organizada no nosso interior. De facto, quando o indivíduo escreve transpõe aquilo que pensa para o papel, utilizando os conhecimentos previamente adquiridos. Para tal, o sujeito tem que usar uma série de competências adquiridas. Assim e segundo a mesma autora, o acto de escrever implica quatro fases consecutivas: a «formulação "mental"», a «codificação linguística», e «a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita» e a quarta «como a execução motora do acto de "desenhar" as letras correspondentes» à mensagem que se quer escrever.

A escrita pode ser considerada como representação do pensamento, facto este referido por Delgado Martins (1992) que defende que o sujeito, ao escrever, fala, mas em silêncio. Porém, a escrita parece ser, para além disso um, processo psicológico bem mais complexo, pois não é somente a representação do pensamento.

Para esta autora, o processo de escrita é um processo de avanços e recuos, de forma a poder corrigir aquilo que se escreve, assim Delgado Martins ao reiterar a ideia postulada em Hayes e Flower (1987) refere que o escrevente pensa, escreve e para de escrever, a seguir pensa e escreve ou corrige o que escreveu. Este processo vai revelar que o sujeito ou ainda não "sabe" o que pretende escrever ou que não conseguiu ainda atingir uma escrita automatizada enquanto pensa. Na verdade, a escrita é o produto do pensamento, porém este produto que pode parecer automatizado para certos sujeitos, para outros apresenta-se de uma forma muito rudimentar, levando a que toda uma série de processos automáticos se transformem numa tarefa trabalhosa e árdua, já que o acto de escrever parece tornar-se uma tarefa extremamente penosa para o sujeito, pois que, implica a aplicação de uma série de processos cognitivos que não estão totalmente adquiridos. Porém, tal como Delgado Martins reflecte "certas pessoas parecem ter uma organização preestabelecida e a seguir escrevem sem interrupções e quase sem hesitações. Outras parecem organizar a mensagem pela escrita, escrevendo, riscando, recomeçando, emendando" (1992:11).

Cabe, então, ao professor do ensino regular a responsabilidade pelo processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades de leitura e de escrita, mas se na escola não houver um conhecimento claro sobre o diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita, isto poderá provocar distorções nas formas de identificá-las e nas estratégias de intervenção, podendo contribuir para a legitimação do fracasso escolar, a segregação e exclusão dos alunos com tais dificuldades. Para evitar que isto aconteça, é necessário que os professores estejam preparados para enfrentar estas dificuldades.

Segundo Fernández (2000) é preciso estruturar um roteiro para obter as informações necessárias à intervenção. Quanto aos aspectos relativos ao desenvolvimento do aluno, devem ser seleccionados os dados relevantes para a caracterização psicopedagógica. Para a intervenção pedagógica, deverão ser considerados os factores biológicos, intelectuais, motores, comunicativos, adaptativos e de inserção, emocionais, competência curricular, estilos de aprendizagem, condições físicas e ambientais da sala de aula, quais os conteúdos que oferecem maior confiança, como e em

quais condições se dá a concentração da atenção, estratégias utilizadas na resolução de problemas, que níveis de ajuda precisa para executar uma tarefa, motivação para aprendizagem, os estilos de ensino, o relacionamento do professor com os alunos, a experiência profissional docente, entre outros. A intervenção tem que ser adequada às necessidades do aluno. Se existem habilidades que precisam de ser desenvolvidas, então, é necessário fazer um trabalho de reabilitação no qual a modalidade a ser trabalhada é correctiva e compensatória, tendo o aluno como centro da atenção. O ideal é que haja um trabalho pedagógico preventivo constante, enriquecendo e desenvolvendo as habilidades do aluno, trabalhando todo o contexto em que ele está inserido, envolvendo a escola, a família, a comunidade (Fernández, 2000).

As estratégias de intervenção devem estimular as potencialidades dos alunos e utilizar as vias de acesso individual para a aprendizagem, analisando os níveis de ajuda. O professor tem que estar consciente de seu papel como mediador de aprendizagem.

Relativamente às dificuldades encontradas pelos alunos, nas suas produções escritas, Barbeiro (2003) menciona que os textos dos alunos não encontram outros destinatários senão o professor e outros contextos senão a escola, decorrendo, assim, a escrita de um contexto concreto e único. Nesta perspectiva, constata-se um dos problemas que se observam nas dificuldades de escrita, sendo que é urgente criar a possibilidade de articular vários contextos em que se insere a escrita.

O autor defende que, escrever pode ser, em muitos casos, escrever especificamente para algumas propriedades que se evidenciam no momento da em que se está a escrever e, por isso, na escola, numa actividade concreta, corre-se o risco de esses traços serem difusos para o aluno, cabendo ao professor dar instruções claras para a realização da tarefa.

Ainda a este propósito, Barré-de-Miniac defende que “... nombreuses difficultés sont imputables à un manque de clarté cognitive des situations et des tâches auxquelles les élèves sont confrontés » (1996 :72).

Fonseca ressalva que

“ (...) as dificuldades em torno da escrita advêm sobretudo da própria complexidade que envolve todo o acto de escrever pelo facto de o sujeito se encontrar em “sobrecarga mental”, tendo que resolver simultaneamente operações de natureza diferente” (1994:34).

Travaglia (1996) afirma que a falta de compreensão por parte dos alunos sobre o ensino de Língua Portuguesa se deve ao facto de as metodologias de ensino serem baseadas predominantemente em uma abordagem tradicional empobrecida e reducionista, ou seja, a regra pela regra. Além disso, o professor acaba por não ceder espaço à actividade de reflexão do aluno em decorrência da ênfase dessa abordagem metodológica.

Em suma, escrever é um acto complexo, longo e lento, que engloba vários subprocessos. A escrita é um conteúdo nuclear, quer no Programa de Língua Portuguesa, quer no Programa de Francês, que apontam o acto de escrever como um acto que deve desenvolver a autonomia do aluno. Contudo, este acto que visa promover a autonomia dos alunos deve estar sujeito a uma acção pedagógico-didáctica mediadora, ou seja, o professor deve ter o papel de facilitador neste processo complexo que é o acto de escrever. É devido a esta complexidade da escrita que os alunos apresentam dificuldades nos seus textos de natureza diversa.

É nesta perspectiva, e considerando esta abordagem teórica que, no capítulo que se segue, se dará conta de a um estudo que pretende contribuir para uma possível para a melhoria do desempenho dos alunos na expressão escrita, na medida em que serão analisadas as dificuldades que os alunos apresentam nas suas produções escritas.

Capítulo II – Metodologia

2. *Corpus*

No capítulo anterior foram tecidas algumas considerações a respeito do processo da escrita, das prescrições programáticas que preconizam a escrita como conteúdo nuclear, do papel do professor como facilitador do processo de escrita e abordaram-se, ainda, algumas questões relativas às dificuldades dos escreventes na produção de textos. O presente capítulo do estudo é dedicado à parte prática, em que serão analisados alguns textos de alunos, a partir de dois quadros (Figuras 1 e 2) e de algumas questões relativas à semântica e morfossintaxe das frases e da relação entre elas. Assim sendo, será feita uma abordagem que busca analisar vários textos com o objectivo de verificar a ocorrência das dificuldades dos alunos em contexto escolar.

Os dados para análise foram recolhidos a partir de textos produzidos pelos alunos, das turmas das orientadoras cooperantes da escola onde realizei o meu estágio. As turmas em questão frequentavam o 8ºano de escolaridade, sendo uma turma da disciplina de Língua Portuguesa e outra da disciplina de Francês L.E., nível 2, do ano lectivo de 2008/2009. Os textos a analisar foram contemplados em testes realizados pelos mesmos, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na disciplina de Francês.

Será feita uma análise dos textos produzidos pelos mesmos em que serão levantados alguns aspectos problemáticos, ou seja, os erros existentes no texto referentes à semântica e morfossintaxe, de forma a fazer uma sistematização e aferir em que domínios os alunos apresentam mais dificuldades, quer numa língua, quer noutra.

É de salientar que, por razões de tempo, não pude debruçar-me sobre os elementos relativos à pragmática.

2.1. *Recolha de dados*

Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma escola pública de ensino, nomeadamente, Escola Secundária Eça de Queirós, da Póvoa de Varzim, que frequentam as disciplinas de Língua Portuguesa e Francês Língua Estrangeira, do 8º ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico, do ano lectivo de 2008/2009.

A turma de Língua Portuguesa é composta por 28 alunos. A turma de Francês Língua Estrangeira apresenta um número mais reduzido de alunos: 16. Os alunos apresentam-se na faixa etária entre os 13/14 anos e pertencem às classes sociais média e média-alta, apresentando um nível sócio-económico acima da média, salvo raras excepções, cujo comportamento denuncia algum desinteresse pela escola e, também, falta de apoio no seio familiar.

O *corpus* é composto por quatro textos produzidos pelos alunos que frequentam a disciplina de Língua Portuguesa e quatro textos produzidos pelos alunos da disciplina de Francês Língua Estrangeira. É de salientar o facto de estes textos não terem sido sujeitos a critérios específicos de recolha, visto que só 15% dos alunos, quer da turma de Francês, quer da turma de Língua Portuguesa, facultaram o material para análise quando lhes foi solicitado. Os restantes 85% dos alunos das respectivas turmas não facultaram o material. Esta “não entrega” ficou a dever-se a duas razões: ou porque “não sabiam do teste” ou porque já o tinham “deitado ao lixo”. Será fundamental evidenciar este aspecto, pois, assim, pode-se constatar, desde logo, o menosprezo e o descuido que há pela expressão escrita.

A escola e as turmas das quais foram retirados os sujeitos da pesquisa foram seleccionadas a partir do aval das professoras que leccionavam nas respectivas turmas. Na selecção das turmas em questão não houve qualquer critério científico pré-determinado, pretendendo-se não interferir no decorrer das aulas, tal como foram previamente planificadas. Aos alunos foi, então, pedido que fornecessem cópias dos textos dos seus testes, produzidos como “composição”.

Considerou-se este meio de recolha de dados o mais adequado aos objectivos da pesquisa, pois permite a verificação de dificuldades dos alunos quanto à sua escrita, num contexto de aula e, mais especificamente, em contexto avaliativo, onde é suposto eles esforçarem-se de modo particular.

Na verdade, é no contacto com as produções escritas dos alunos que temos a percepção das dificuldades que eles manifestam, na vertente da expressão escrita.

2.2. Amostra

O *corpus* para análise foi constituído a partir de uma recolha de textos escritos produzidos, em situação de aula, no âmbito do processo de avaliação continuada disciplina de Língua Portuguesa, inclui quatro textos em L.M. e quatro textos em FLE.

2.3. Instrumentos da análise

Para a análise das dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções escritas, foram elaborados dois quadros (Figuras 1 e 2) que visam aferir o número de erros semânticos e morfossintáticos, que se servem os propósitos de classificação tipológica das principais dificuldades reveladas pelos escreventes. É de salientar que estes quadros podem servir para a análise, quer de textos em Português L.M., quer de textos escritos em Francês L.E.

Serão, ainda, consideradas algumas questões que podem servir para obtenção de informação relativamente às dificuldades encontradas pelos alunos, sendo um suporte simples e prático para a revisão de textos. Consideram-se, assim, questões que visam uma apreciação semântica na relação entre as frases: *A coerência semântica é assegurada? A articulação entre as frases ou orações é eficiente?* Ainda no que diz respeito à componente semântica, agora relativas à frase, abordam-se questões como: *O léxico é adequado? As frases são aceitáveis do ponto de vista semântico?*

Relativamente à morfossintaxe na relação entre frases, ir-se-á considerar questões como: *A coesão sintáctica é realizada? A coesão temporal é realizada? A concordância dos tempos e dos modos é respeitada?* Já na morfossintaxe da frase serão abordadas as questões: *A sintaxe da frase é gramaticalmente aceitável? A morfologia verbal é dominada? A ortografia segue as regras?*

2.4. Análise de dados

2.4.1 Os textos escritos em F.L.E.

Apoiando-me nos resultados apresentados no quadro da figura 1, e analisando as produções escritas em anexo 1, pude verificar que, nos textos escritos pelos alunos que frequentam a disciplina de Francês Língua Estrangeira, há uma maior dificuldade, manifestando-se através do número maior de erros cometidos nas suas produções. É evidente que por ser uma língua estrangeira o risco de ocorrência de maior número de erros é mais comum. No entanto, alguns erros que se verificam já não deveriam ocorrer num texto produzido por alunos deste nível de escolaridade.

Tendo em consideração que as dificuldades que se apresentam nos textos produzidos em Francês Língua Estrangeira são erros que ocorrem nos vários domínios, nomeadamente, na semântica e na morfossintaxe, achei pertinente fazer a sua contabilização para aferir em que domínio estes ocorrem com maior frequência. Neste sentido, elaborei um quadro demonstrativo dos resultados obtidos através da contagem dos erros semânticos e morfossintáticos (Figura 1).

Figura 1 – Erros cometidos em F.L.E

	Erros semânticos	Erros morfossintáticos	Total
Texto A	0	13	13
Texto B	0	12	12
Texto C	0	7	7
Texto D	2	8	10
Total	2	40	42

Fazendo uma análise mais detalhada do **texto A** presente no anexo 1, pode-se verificar que a grande dificuldade do aluno encontra-se, neste caso, na utilização das preposições, nomeadamente, no uso adequado das preposições “*par*” e “*pour*” visto que

há uma troca constante entre estas duas preposições, repetindo-o cinco vezes (l. 2; 4; 6; 8 e 10). Ainda no que diz respeito à preposição “*par*”, o aluno não consegue diferenciá-la do pronome “*en*”, pois usa-o incorrectamente ao substituir a preposição pelo pronome (l.10). Confirma-se, uma vez mais, que o aluno não domina o uso das preposições. É de salientar, também, o uso inadequado dos pronomes possessivos “*mon*” e “*mes*” (l.3), pois o aluno não faz corresponder em número os referidos pronomes com o nome que lhes precede. Este tipo de erro foi repetido duas vezes. Relativamente à concordância, pode-se verificar que o aluno não faz, igualmente, corresponder, quer em número, quer em género, o nome “*amis*” (l.3), pois também não terá usada o pronome possessivo correcto, trocando “*mes*” por “*mon*” (l.3).

No que diz respeito à ortografia, o aluno não segue as normas, visto que escreve “*case*” quando a ortografia correcta é “*cas*” (l.2) e, ainda, “*jeur*” quando deveria escrever correctamente “*jouer*” (l.9).

Uma das dificuldades que o aluno apresenta ao longo do seu texto é a omissão dos artigos partitivos, ou seja por omissão dos partitivos, como é o caso da frase « *pour télécharger jeux et musique* » (l.8). Acontece, ainda, que faz deles um mau uso, trocando o partitivo “*du*” pelo artigo definido “*le*” (l.9), sucedendo, também, o inverso, ou seja, quando é necessário utilizar o artigo definido “*les*”, o aluno utiliza o partitivo “*du*” (l.6).

Um dos erros cometidos pelo aluno terá sido o uso inadequado da conjunção “*avec*”, quando deveria ser utilizada a preposição “*par*” seguido do artigo definido “*la*” (l.5), reiterando-se, assim, a ideia de que o aluno, efectivamente não fará um bom uso das preposições.

Pode-se concluir que a grande dificuldade do aluno se apresenta ao nível da morfossintaxe, mais precisamente, no mau uso dos artigos partitivos, assim como nas preposições. Este facto evidencia alguma interferência da língua materna, pois podemos constatar que a troca das preposições deriva do facto de haver uma semelhança entre o Francês e o Português entre a preposição “*por*”, em português e a preposição “*pour*”, resultando numa certa confusão. Esta interferência da língua pode-se, também, verificar no mau uso dos artigos partitivos, já que na Língua Portuguesa estes não existem, causando dúvidas quanto ao seu emprego ou não, na Língua Francesa.

Relativamente ao **texto B**, o aluno revela ter mais dificuldades na questão da acentuação. Para percebermos melhor a dificuldade do aluno, atente-se na troca dos

acentos agudos pelos acentos graves, nomeadamente, nas palavras “*mére*” (*mère*) (1.3), e “*trés*” (*très*) (1.7), ou então, na colocação de um acento grave onde não deve, na forma verbal “*demande*” (1.2).

Outro erro cometido pelo aluno terá sido a não concordância de pessoa na conjugação do verbo, veja-se “*je reçoit*” em vez de “*je reçois*” (1.1).

Ao nível da ortografia, o aluno escreve incorrectamente “*glaces*”, substituindo por “*glass*” (1.7), havendo confusão devido à sua homofonia e hipoteticamente, havendo uma interferência da Língua Inglesa.

Neste texto, também, está presente um erro ao nível ortoépica, pois o aluno escreve “*Anfin*” em vez de “*Enfin*” (1.8), confundindo, assim, os fonemas /an/ e /en/, que na verdade se assemelham bastante, provocando dúvidas relativamente ao uso de um ou de outro. Ainda relativamente à ortografia, o aluno não faz a supressão necessária do “e” no pronome sujeito em “*j’achète*” (1.6).

O aluno não faz o acordo do pronome relativo do sujeito no caso de “*L’argent qui reste*”, utilizando por sua vez o pronome relativo do complemento directo “*L’argent que reste*” (1.5).

No que diz respeito aos pronomes complementos, o aluno utiliza o pronome complemento indirecto “*Je lui dépense*”, não usando o pronome adequado que correspondesse ao complemento directo “*Je le dépense*” (1.7). O aluno não utiliza o c.o.d. na construção sintáctica “*je l’économise*” (1.8*).

O aluno suprime, ainda, o artigo partitivo “*des*” na frase “*j’achète... gommes*” (1.6). Aqui se verifica mais um hipotético caso de interferência da Língua Portuguesa, devido à ausência de artigos partitivos.

Relativamente ao **texto C**, o erro que mais se evidencia pela sua frequência, é a omissão do artigo definido “*le*”. Ou seja, o aluno simplesmente suprime o artigo quando enumera as estações na frase “*Les saisons de l’année sont: hiver, automne, été et printemps*” (1.1), sendo a sua forma correcta “*Les saisons de l’année sont: l’hiver, l’automne, l’été et le printemps*”. O aluno repete o mesmo erro na frase “*Ma maison préférée c’est printemps*”, suprimindo o artigo definido “*le*” (1.2).

O aluno falha, também, na concordância em número na palavra “*saisons*”, que deveria estar no singular, ou seja, em concordância com o artigo definido “*la*” (1.5).

Pode-se, ainda, observar um erro quando não utiliza a contracção da preposição “de” com o artigo definido “les”, na frase “*la saison de les oiseaux*” (1.6).

Finalmente, assinala-se um erro de acentuação, onde o aluno troca um acento agudo por um acento grave e suprime um acento agudo - “*préfèree*” (1.2) – sendo a palavra escrita com a acentuação correcta “*préfêrée*”.

Finalmente, no **texto D**, podemos já verificar dificuldades a vários níveis, quer a nível sintáctico, como semântico e morfossintáctico.

O aluno começa por omitir o sujeito na questão “*Qu’est-ce que as?*” (1.1), revelando, ainda, uma falta de precisão ou inadequação semântica quando utiliza o verbo “*être*” na frase “*Et vous être opérer?*” (1.7). Ainda neste domínio, o aluno emprega inadequadamente o verbo “*user*” na frase “*et tu vas user une crème glacée...*” (1.9), quando o mais correcto seria usar o verbo “*manger*”.

No entanto, a maioria dos erros que se evidenciam neste texto são os erros morfossintácticos. A este nível, constata-se que o aluno apresenta alguma dificuldade na conjugação dos verbos, como é o caso de “*as manger*” (1.4), não utilizando o particípio passado em “*as mangé*”. Outra dificuldade, muito frequente com a qual os alunos se deparam na Língua Francesa é a escolha do auxiliar adequado *être* ou *avoir*, utilizando, constantemente, o verbo auxiliar errado para formar os tempos compostos, como é o caso na frase “*je suis mangée une glace...*” em vez de “*J’ai mangé une glace...*” (1.5).

Ainda na questão da conjugação verbal, a coesão verbal não é adequada na frase “*et après tu ne pouvais pas...*” (1.9), quando devia ter sido utilizado o futuro “*et après tu ne pourras pas ...*”

No que diz respeito à semântica, o aluno não faz a ligação correcta entre a frase, pois utiliza um falso amigo, como se pode constatar em “*Alors tu as la gorge enflée, pourtant tu as des amygdales*” (1.7). Falha, ainda, na utilização de *depuis*” (1.9), como sinónimo de “depois”, que revela interferência da língua portuguesa.

É de assinalar, igualmente, um erro na falta de elisão do “e” em “*me a fait*” (1.5).

Atente-se, agora, nas considerações a fazer relativamente às questões referentes à competência semântica e à morfossintáctica, na relação entre as frases.

Pode-se, então, dizer que, de uma forma geral, considerando todos os textos produzidos em Francês L.E (Anexo 1), a coerência semântica foi minimamente assegurada, visto que não existem contradições de uma frase para a outra, no entanto verifica-se que os alunos

ainda recorrem a uma certa redundância, não fazendo substituições de termos lexicais.

Já no que respeita à questão da eficiência da articulação entre as frases, pode-se concluir que há uma maior dificuldade por parte dos alunos a este nível, constatando-se, por vezes, o mau uso dos conectores ou, simplesmente, a ausência deles, não fazendo, assim, a articulação necessária entre as frases.

Apesar de uma certa limitação na articulação entre as frases, os alunos utilizam, de forma geral, um léxico adequado ao contexto, embora não muito diversificado.

Relativamente à aceitabilidade das frases do ponto de vista semântico, verifica-se que não ocorrem contradições, de incoerências semânticas.

Já na componente da morfologia, quanto à realização da coesão sintáctica, verifica-se nos textos que há uma dificuldade acrescida, pois a utilização tanto dos artigos, como dos pronomes, entre outros, nem sempre é bem conseguida, sendo mais frequente a ocorrência de erros neste domínio.

Relativamente à realização da coesão temporal, de uma forma geral, poder-se-á dizer que há coesão temporal, pois há compatibilidade ao nível da ordenação temporal relativa das situações textualmente representadas, sendo a concordância dos tempos e modos respeitados.

No que diz respeito à frase, nos textos revelam várias dificuldades a este nível, fazendo com que a sintaxe da frase nem sempre seja gramaticalmente aceitável.

É de salientar, também, as dificuldades que os alunos apresentam no domínio da morfologia verbal, pois surgem, várias vezes erros de conjugação.

Quanto à ortografia, verifica-se, muitas vezes, que os alunos cometem erros ortográficos, infringindo assim as normas que a regem.

Após terem sido contabilizados e sinalizados os erros cometidos nas produções escritas de Francês L.E. e segundo os comentários gerais tecidos quanto à semântica e morfosintaxe da relação entre as frases e da frase, tendo por base as questões anteriormente referidas, poder-se-á concluir que os alunos apresentam mais dificuldades a nível morfossintático.

2.4.2. Os textos escritos em Português L.M.

Relativamente aos textos produzidos pelos alunos em Português Língua Materna, também, em situação de avaliação, estes apresentam dificuldades de outra natureza. Enquanto nos textos de Francês há uma maior ocorrência de erros morfossintáticos, que são logo à partida identificáveis e mais fáceis de suprimir, nos textos escritos em Português não se verifica este tipo de erros, havendo um maior domínio da correcção linguística e interiorização das regras do sistema linguístico.

Foi elaborado, igualmente, um quadro que serve de apoio à análise dos erros e, também, facilita a comparação com os resultados obtidos no quadro referente aos textos em Língua Portuguesa (Figura 2).

Figura 2 – Erros cometidos em Português L.M.

	Erros de semântica	Erros de morfossintaxe	Total
Texto A	0	2	2
Texto B	0	1	1
Texto C	0	0	0
Texto D	0	3	3
Total	0	6	6

Veja-se os textos que constam no anexo 2. Relativamente ao **Texto A**, encontra-se um erro de natureza ortográfica, escrevendo “cazeime” (l.16) em vez de “casei-me”. Ainda no mesmo texto, pode-se verificar que o aluno não escreve os números por extenso (l.7; 11; 20; 22; 23) utilizando sempre os algarismos.

Relativamente ao **texto B**, há um erro ao nível da sintaxe, pois o aluno não formula bem a questão, utilizando a forma “Sabes porquê que tudo isso...” (l.11), quando a forma

correcta seria “*E sabes porque é que tudo isso...?*” ou “*E sabes por que é que tudo isso...?*”

No **texto C** pode-se verificar um erro ortográfico na palavra “*discussão*” que o aluno escreve “*discusão*” (l.1). Apesar de só conter um erro ortográfico, o aluno apresenta várias dificuldades na expressão escrita, começando pela caligrafia e mancha gráfica do texto, correspondendo o texto a um único parágrafo.

No **texto D**, encontram-se dois erros ortográficos, nomeadamente no articulador textual “*Portanto*”, que o aluno escreve incorrectamente “*Por tanto*” (l.7). Uma outra palavra que o aluno escreve mal é “*sequer*”, pois ele faz a divisão, obtendo duas palavras “*se quer*” (l.12). E, ainda, substituindo “*chatices*” (l.14), a forma correcta da palavra por “*chatisses*”.

Após a análise de erros cometidos nas produções textuais dos alunos, tecer-se--ão alguns comentários de carácter interpretativo, tem como base as questões referidas em 2.3.

Assim, pode-se dizer que, de uma forma geral, considerando todos os textos produzidos em Português L.M., a coerência semântica foi assegurada, demonstrando a inexistência de contradições de uma frase para a outra. Contudo verifica-se, também, nos textos em Português, uma redundância frequente, utilizando repetitivamente o mesmo termo.

Já no que respeita à questão da eficiência da articulação entre as frases, pode-se concluir os alunos apresentam uma dificuldade relevante, pois nunca, ou raramente, fazem uso de conectores, não se verificando, deste modo, uma articulação correcta e necessária entre as frases.

Ainda no campo da semântica, mas agora ao nível da frase, os alunos utilizam de forma geral, um léxico adequado ao contexto, embora não muito sendo muito variado.

Relativamente à aceitabilidade das frases do ponto de vista semântico, não ocorrem quaisquer contradições ou incoerências semânticas.

Na componente da morfologia, quanto à realização da coesão sintáctica, os textos não apresentam dificuldades a esse nível, visto que a utilização dos artigos, dos pronomes, entre outros, é realizada correctamente.

Relativamente à realização da coesão temporal, de uma forma geral, poder-se-á dizer que há coesão temporal, havendo compatibilidade ao nível da ordenação temporal relativa

das situações textualmente representadas, sendo a concordância dos tempos e modos respeitada.

No que diz respeito à frase, os textos não revelam muitas dificuldades ao nível de sua aceitabilidade gramatical, assim como, também, não revelam dificuldade no domínio da morfologia verbal, pois os erros de conjugação são inexistentes.

No que diz respeito à ortografia, pode-se verificar que ocorrem, ainda, vários erros neste domínio.

Após análise dos erros cometidos nas produções escritas de Francês L.E. e a exploração das questões realizadas ao nível da morfossintaxe e da semântica, poder-se-á concluir que os alunos, também, os alunos de Português L.M. apresentam mais dificuldades a nível morfossintático.

2.5. Breve balanço

Foi a partir destes textos que foi possível verificar que havia um conjunto de problemas de língua que os estudantes enfrentavam, cuja solução passa, também, por uma análise e interpretação relativamente aos domínios de competência nos quais foram encontrados os “erros” ou dificuldades. São abordadas, ainda, questões respeitantes à relação entre as frases, assim como na frase em si, nas suas componentes semânticas e morfossintáticas. Estas questões consideram: a coerência semântica; a articulação entre as frases; a adequação do léxico; a aceitabilidade semântica; a coesão sintáctica; a coesão temporal; a concordância dos tempos e dos modos; a gramaticalidade da sintaxe da frase; o domínio da morfologia verbal; e a correcção ortográfica. Esta análise foi levada a cabo por se julgar que daria pistas para a resolução dos diversos problemas identificados, mediante o uso de instrumentos adequados. Permite, ainda, concluir que os erros ocorrem nos diferentes domínios de competência, dando a possibilidade de aferir que as dificuldades que os alunos apresentam são de diferente natureza, comparando o Português Língua Materna com o Francês Língua Estrangeira. Assim, no caso dos textos em Francês L.M, são apresentadas dificuldades na articulação entre as frases, devido ao não uso ou mau uso de conectores textuais, assim como na realização da coesão sintáctica, visto que o uso de pronomes, artigos, etc., não é sempre bem realizado. As dificuldades ao nível da

morfologia verbal são, também, frequentes nos textos em L.E, assim como se verificam dificuldades a nível de correcção ortográfica.

Já nos textos dos alunos de Português L.M., constata-se uma maior dificuldade relativamente à articulação entre as frases, não utilizando os mecanismos necessários, como por exemplo os conectores textuais, necessários para que esta articulação entre as frases seja realizada de forma eficiente. Constata-se, ainda, uma maior frequência de erros a nível semântico e morfosintáctico nos textos escritos em Francês do que nos textos escritos em Português, reconhecendo que as dificuldades dos alunos de Português Língua Materna revelam não ter muita dificuldade nesse campo.

Esta análise das dificuldades ocorridas, quer no Francês Língua Estrangeira, quer no Português Língua Materna, pode contribuir para a tomada de consciência e decisão por parte do professor na preparação do trabalho para as aulas direccionadas para a expressão escrita. Com base em ferramentas simples e práticas, o professor pode rapidamente captar e identificar as áreas mais problemáticas na expressão escrita dos alunos e, assim, desenvolver estratégias/actividades com a turma, num trabalho cooperativo, para encontrar as vias mais adequadas para a resolução dos problemas apresentados.

É nesta perspectiva que, no capítulo III, são abordadas questões relacionadas com a prática pedagógica, onde são propostas várias estratégias/actividades que poderão ser desenvolvidas no decorrer de uma aula e que visam a melhoria do desempenho dos alunos nas suas produções escritas.

Capítulo III – Sugestões didáticas

3. Algumas sugestões pedagógico-didáticas para o ensino da escrita em Português L.M. e Francês L.E no 3ºciclo do Ensino Básico

Este capítulo, para além de se referir à importância das estratégias de aprendizagem da expressão escrita, pretende sugerir algumas estratégias/actividades que poderão contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, susceptíveis de serem adaptadas quer no Português L.M., quer no Francês L.E. Estas propostas assentam nas metodologias metacognitiva, construtivista e cooperativa que poderão ser adaptáveis a todo o tipo de população, tendo, também, em conta as diferentes necessidades.

Para criar estratégias/actividades no âmbito da didáctica da escrita, há que ter em consideração o aluno e respeitar o seu ritmo de aprendizagem, de modo a não saturá-lo e obter resultados não desejáveis. As estratégias deverão ser diversificadas, facilitadoras da aprendizagem da escrita e deverão, também, fomentar o gosto pelo acto de escrever. Sugerimos, assim, práticas para o envolvimento dos alunos no acto de escrever e nos de corrigir e avaliar.

Em situação pedagógica, cabe ao professor o papel de interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projectos funcionais e investidos de significação, para o aluno, como por exemplo, promover a participação no jornal da escola, promover intercâmbios entre as turmas ou escolas. Assim, os alunos serão motivados, pois a sua escrita terá uma finalidade concreta.

Seria fundamental que fosse dada a possibilidade ao escrevente de descobrir o percurso de cada texto, propondo-lhe actividades de repetição e de elaboração de textos tipologicamente distintos.

Uma das dificuldades nas produções escritas dos alunos será a de atribuir um destinatário significativo, visto que a maior parte das vezes o único destinatário é o professor e a única finalidade é a da avaliação dos textos por parte do professor, o que, por vezes, desmotiva o aluno. Neste sentido, é necessário atribuir significação e uma finalidade mais plausível para os textos. Uma das estratégias que poderá colmatar este problema poderá ser a activação de uma representação dos contextos onde o produto da escrita deva cumprir as suas finalidades reais. A escrita deve ser, assim, motivada com a produção de

textos para publicação no jornal da escola, na Internet, em murais ou noutros meios a que os alunos atribuam algum significado para desenvolver as suas produções.

O professor deve criar, também, situações em que a produção de textos se revele uma tarefa agradável e que leve o aluno a perceber a importância de planificar, escrever e rever, podendo realizar actividades de reescrita, submetendo um texto simples a uma transformação através da troca por frases mais elaboradas, o que estimula o desenvolvimento dos vários componentes textuais.

As intervenções pedagógicas podem/devem mobilizar actividades como a planificação, textualização e revisão textuais que permitam facultar ao aluno uma melhoria no seu desempenho na escrita. Assim sendo, deverão ser promovidas diferentes estratégias e actividades que se insiram nos diferentes subprocessos, de forma a enriquecer o processo de construção do próprio texto.

Na actividade de planificação, na fase da pré-escrita, poderá surgir um défice que é revelado na informação ou geração de ideias, deve-se proporcionar ou criar meios para que o indivíduo possa gerar ideias substanciais para serem escritas, utilizar notas/apontamentos para auxiliar caso a memória seja deficiente, inventariar pistas ou perguntas que direccionem o pensamento e a selecção. Deve-se, então, promover estratégias de planificação através da colocação de questões que servirão de base para a organização de ideias. Poderá ser o próprio professor a sugerir as perguntas ou, então, o professor poderá propor aos alunos que sugiram as próprias perguntas, para orientar e adequar as informações com vista a organizar a sua escrita e a direccioná-la para um objectivo, prestando atenção à progressão do conteúdo.

Na fase da planificação, um trabalho colectivo inicial será uma mais-valia para o trabalho a desenvolver posteriormente no momento da textualização, pois propondo, por exemplo, a elaboração de um plano guia em conjunto, o professor estará a dar a possibilidade de o aluno enriquecer e melhorar aquilo que já tem em mente. É de salientar que a actividade de produção escrita é, na maior parte das vezes, uma actividade solitária, pois os alunos são solicitados a escrever um texto sem que possa “trocar de ideias” com os colegas.

Nesta actividade, poderá ser proposta, ainda, uma exploração de palavras-chave, promovendo, assim, uma estratégia de geração de ideias, cuja ausência está, muitas vezes, no cerne da dificuldade da escrita. Assim, segundo Barbeiro,

“ (...) tendo procedido à geração e selecção de conteúdo, bem como à sua organização, processos que envolveram a tomada de decisões, com base nos elementos enquadramentos, dispondo de um plano materializado no papel ou apenas mental, o sujeito pode tomar a decisão de passar à textualização, ou seja, à redacção das unidades, que formarão o texto” (2003:67).

Poderão, ainda, ser promovidas actividades como a pesquisa de um tema, a discussão desse tema na turma, a troca de experiência, a pesquisa na biblioteca, na internet, tendo sempre em conta o destinatário e a intenção comunicativa. Este tipo de actividades tem como objectivo assegurar que o aluno tenha o que escrever saiba como o fazer.

No que diz respeito ao momento de textualização de um texto, podem ser seguidos diversos caminhos que possibilitem uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora para o aluno. Estratégias como a tomada de notas de palavras, de frases alternativas e a sua comunicação aos colegas, alargando o “debate” e justificando a melhor opção, ou a recolha em conjunto de frases ou palavras que podem integrar o texto, são hipóteses possíveis. Neste âmbito, podem ser, ainda promovidas actividades com base na negociação oral da escrita, em que o aluno negocia e depois escreve no quadro ou copia para o caderno. Esta negociação requer um esforço metacognitivo e dá prática ao aluno do modo de, por exemplo, distinguir o essencial do acessório.

Relativamente à actividade de revisão, podem ser accionadas estratégias como a formulação de uma lista de incorrecções às quais o aluno tem acesso após a correcção do professor ou até, mesmo, após a sua própria correcção/revisão. Com o apoio dessa lista o aluno, deverá rever e reformular o seu texto. Outra estratégia que poderá ser utilizada será a de implementar fichas de auto e heterocorreção e avaliação das produções textuais solicitadas. Desta forma, o aluno só ou em grupo deverá fazer a correcção do texto. A metodologia de Serafini (1992) deixa bem claro que há três razões para utilizar os alunos na correcção de textos: a primeira é que em geral eles são mais críticos e juízes que produtores de texto; a segunda é que a correcção feita pelos colegas é um excelente estímulo à escrita; a terceira é que a correcção entre colegas permite entre eles um diálogo que é muito limitado na relação aluno-professor.

Os novos modelos de aprendizagem de escrita privilegiam o processo onde o aluno é um interveniente activo sistematicamente estimulado a tomar consciência, a conhecer e controlar os seus processos mentais ao longo do percurso, proporcionando,

simultaneamente, o desenvolvimento das capacidades linguísticas (cf. Flower e Hayes, 1981; Cassany, 1993; Barbeiro, 1999).

A ficha de autocorreção promove uma actividade reflexiva e um maior controlo do próprio aluno sobre o texto. Esta forma de activar mecanismos de reflexão, desenvolvendo a consciência metalinguística, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de escrita.

Como já referi anteriormente, o Programa de Língua Portuguesa preconiza o “*Aperfeiçoamento de texto*” como conteúdo nuclear, defendendo que “As actividades de aperfeiçoamento de texto constituem uma alternativa à correcção e à classificação efectuadas exclusivamente pelo professor e uma oportunidade de interiorização pelos alunos de mecanismos de autocorreção” (ME, 2000:40).

A construção efectiva do saber, em contexto de sala de aula, onde a população se apresenta bastante heterogénea, com diferentes capacidades de expressão escrita, só é possível se se mobilizarem diversos recursos que possibilitem a gestão dos programas e a disponibilidade do professor apoiar directamente os alunos que revelam as referidas dificuldades. É neste sentido que a actividade de revisão estimula os alunos para a sua própria escrita, dado que terão a possibilidade de melhorar a qualidade dos seus textos, na busca de alternativas e soluções para as dificuldades encontradas.

Os escreventes só poderão construir textos melhores se, conscientemente, se debruçarem sobre a língua como objecto de estudo; por isso, é urgente que se desenvolvam mecanismos de autocorreção. Accionando estes mecanismos, estará a ser implementada, também, uma pedagogia centrada no aluno, promovendo, assim, a sua autonomia.

Assim sendo,

“ (...) aplicar estratégias de revisão é dar a conhecer as possibilidades que a língua nos oferece, é saber adequar o material linguístico conhecido a novas situações, é aprender a jogar com as palavras e a aprender a descobrir-lhe o seu sentido. A revisão permite pôr em acção, de uma forma reflectida, novas possibilidades de utilização da língua” (Campos, 2005:137).

A melhor forma de adquirir ou melhorar as habilidades escritas é através da prática da escrita, nas suas diferentes modalidades.

A intervenção didáctica, com vista a resolver dificuldades a nível sintáctico, pode ser realizada com o uso de diagramas que mostram frases simples e, posteriormente, frases

complexas trabalhando com cartolinas para ensinar a ordem sujeito-verbo e complementos, por exemplo.

Já para reformar a componente lexical, pode ser utilizado o dicionário, sempre que os alunos tiverem dúvida ou escreverem uma palavra errada. Eles próprios podem aprender e fazer a autocorreção com a ajuda desse material, havendo, também, a possibilidade de trabalharem a sinonímia.

Outra estratégia que pode ser implementada de forma a enriquecer e melhorar o léxico dos alunos é a elaboração de fichas com palavras que, na sua escrita, frequentemente, suscitam dúvidas quanto à sua ortografia. As palavras seleccionadas são apresentadas com um espaço em branco no ponto crítico de dificuldade. Desta forma são feitas intervenções para automatização, treinando os padrões.

A escrita pode ser objecto de um trabalho mais oficinal, solicitando-se a reescrita de documentos autênticos. Através da modificação, substituição, acréscimo, entre outros, de alguns dos seus constituintes.

O professor, tendo já sistematizado os problemas a resolver, problemas de léxico, sintaxe, morfossintaxe, entre outros, vai estimular diversas estratégias/actividades interactivas que permitam aumentar a motivação, com o objectivo de incutir nos alunos uma imagem favorável de si próprios como protagonistas da sua própria aprendizagem, perspectiva de aprendizagem valorizada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001) visto que, na cooperação, há um benefício mútuo.

Como já foi referido anteriormente, a escola deve promover a pedagogia da escrita, uma vez que esta permite o uso efectivo de uma língua autêntica, real e verdadeira que incide no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação e, consequentemente, promove a autonomia dos aprendentes. É neste sentido que na minha prática pedagógica foram sempre definidos objectivos e utilizados materiais diversificados, que visavam a selecção de estratégias/actividades que permitiam aos alunos aprofundarem a sua relação afectiva e intelectual com os textos e traçar autonomamente o seu percurso. No entanto, e como o professor tem como função fundamental mediar e orientar o aluno para que ele possa atingir a sua autonomia e progredir na resolução das tarefas que lhes são solicitados, a intervenção pedagógica realizada ao longo do ano lectivo teve como objectivo melhorar o desempenho dos alunos nas suas produções escritas a partir de uma perspectiva construtivista (Solé, 2001).

Pude constatar através das observações em aula das duas turmas em questão que, sempre que lhes era solicitado escreverem um texto, não havia uma boa reacção por parte dos alunos, ou porque não sabiam o que escrever, ou porque não tinham ideias. Neste sentido, tentei desenvolver estratégias/actividades de escrita elaboradas em grupo de pares, para que os alunos se sentissem mais motivados e pudessem interagir e trocar de ideias.

As actividades de produção escrita desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano lectivo, que promovessem o contacto com documentos autênticos, também resultavam como estratégia de motivação para a escrita. Assim, eram fornecidos documentos reais e, muitas vezes, o trabalho era elaborado em grupo de pares, promovendo, também, a comunicação/interacção entre os alunos, e não desenvolvendo uma prática da escrita através de actividades fechadas que promovessem o “isolamento”.

Considero, ainda, que a actividade desenvolvida permite ao aluno uma fase de manipulação da língua, o que promoverá a apropriação do material linguístico da língua.

Procurei, assim, encontrar estratégias e materiais que promovessem a participação dos alunos, na sala,

“ (...) passando pela afirmação pessoal [...] numa perspectiva de relacionamento positivo com os outros que começando pelos grupos de socialização mais próximos, se abre progressivamente às interacções de grupos mais alargados, às intervenções sociais e comunitárias, à construção de valores e saberes pelo acesso ao conhecimento de aspectos diferenciados da cultura moderna nas dimensões artísticas, literárias, científicas, tecnológicas, humanísticas (...)”,

tal como é preconizado no Programa de Francês, do 3º ciclo do Ensino Básico (pp. 27-28).

Este trabalho de escrita em grupo visa o enriquecimento e o alargamento de competências, promovendo uma interacção cuja finalidade é a de fazer surgir questões e hipóteses através da discussão entre os membros do grupo. Pozo (1998) assinala que, para favorecer os estudantes na resolução de problemas e na tomada de consciência de seus próprios conceitos e procedimentos, é importante estimular a formulação de hipóteses explicativas. Para isso, o professor deve favorecer as discussões dos alunos entre si, permitindo que exponham suas ideias, mesmo que contraditórias, e elaborem novas relações conceituais.

Para além das actividades em grupo, desenvolvi fichas de trabalho para a produção escrita que foram fornecidas aos alunos, grelhas de correcção e auto-avaliação, que

avaliavam não só o respeito pelas *consignes*, ou seja, pelas indicações dadas pelo professor como forma de orientar o aluno na sua tarefa, mas, também, a capacidade de colaboração e respeito na interacção (anexos 3 e 4). Através destas grelhas de auto-avaliação era pretendido que a correcção e a avaliação se tornassem “... um instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com mais eficácia (Conselho da Europa, 2000:263).

O professor deve conduzir os seus alunos de forma a que a aprendizagem seja quase um processo inconsciente de interiorização dos conteúdos propostos, mas conscientes dos processos que permitem o seu desenvolvimento. Nesse sentido, pretendi, com as diferentes estratégias aplicadas, desenvolver competências como apreender, associar, reflectir, discernir, opinar, com base nas fichas de correcção e auto-avaliação. Reitero, assim, que a presença da escrita na escola não serve apenas para comunicar, mas também, como forma de incentivar a qualidade do pensamento construído pelo aluno (Barbeiro, 1999).

Assim, é avaliado o desempenho do aluno privilegiando

“ (...) a participação efectiva e empenhada dos alunos na definição de critérios e procedimentos avaliativos e centra-se não apenas nos produtos, mas fundamentalmente os processos de aprendizagem, dando grande importância à função auto-reguladora” (Braga, 2004:31).

A grelha a utilizar na correcção e auto-avaliação dá a possibilidade de o aluno se consciencializar em relação às suas falhas e aos seus sucessos, mas também é uma forma de recolher um conjunto de informações pertinentes, em que o professor se pode apoiar para dar resposta e ajudar os alunos nas suas dificuldades e, assim, regular a sua própria acção (De Ketele, 1991).

Não esqueçamos, ainda, que

“ (...) a oralidade pode e deve estar ao serviço de aprendizagens que contribuirão para o domínio da escrita: a análise de textos para a aquisição de modelos textuais, o alargamento vocabular, a apropriação de estruturas de gramática de frase ou de gramática textual são momentos de inegável contribuição para a passagem à escrita” (Fonseca, 1994:11).

Desta forma as actividades de escrita que eram desenvolvidas em contexto “sala de aula”, tinham sempre como referência textos analisados *à priori* que facultavam

conhecimentos adquiridos ao longo da subunidade didáctica, nomeadamente ao nível da superestrutura, macroestrutura e microestrutura (M.E., 2000), dando a possibilidade ao aluno de obter informações a nível de vocabulário, construções sintácticas, conteúdos gramaticais que deveriam ser aplicados nas produções dos seus textos.

Neste sentido, procurei trabalhar de forma interactiva, pois creio que é uma forma de os fazer reflectir sobre o material apresentado.

Assim sendo, a globalidade da minha prática pedagógica teve como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, tendo como base a teoria sobre a tomada de consciência de conceitos e procedimentos de resolução de tarefas e os relativos ao processo de aprendizagem de conceitos (Pozo, 1998).

Após terem sido propostas várias estratégias/actividades a aplicar no processo de ensino-aprendizagem da escrita, recorrendo, também, à minha prática pedagógica, poder-se-á concluir que a perspectiva (meta)cognitivo-cooperativa (Benítez et al., 1999) é uma perspectiva relevante para desenvolvimento da competência da escrita, cujo objectivo é capacitar os alunos, através da sua interacção em pequenos grupos e guiados por um professor, que desempenha a função de facilitador, a produzir o texto escrito. Neste processo, o professor tem um papel fundamental na construção de um cenário favorável, na sala de aulas, que estimule o trabalho cooperativo.

Conclusão

Este estudo é uma tentativa de invocar, uma vez mais, a problemática do desenvolvimento da competência escrita, no sentido de apelar à necessidade de uma pedagogia reflexiva e de consciencialização sobre o processo da escrita. É neste âmbito que é desenvolvido, neste trabalho, um estudo que se baseia na análise e constatação das dificuldades em produções escritas pelos alunos em contexto “sala de aula”. Desta forma, verificou-se que há uma necessidade urgente de tentar diminuir a crise na escrita de todos conhecida.

Tendo sido feita uma análise de textos, no capítulo II, são apresentados alguns resultados obtidos no levantamento dos “erros” registados, tendo-se tecido alguns comentários acerca dos erros que ocorrem com maior frequência.

As dificuldades dos alunos deverão constituir uma fonte de informação para o trabalho do professor e um instrumento relevante no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, pois, a partir dos “erros” é possível desenhar estratégias pedagógico-didáticas. Assim, tendo em conta as dificuldades dos alunos para o desenvolvimento de atitudes e consciencialização das áreas mais afectadas na expressão escrita ao longo da aprendizagem, são sugeridas estratégias que se implementam nas várias fases do processo de escrita, ou seja, na planificação, textualização e revisão, assim como nos seus diferentes domínios, quer seja a nível semântico, morfossintático, etc.

No acto de escrever é preciso uma reflexão sobre o processo de escrita.

Ao apresentar algumas propostas de actividades no capítulo III, pretendemos privilegiar a abordagem da escrita como processo que, sendo assim, é preciso entender o texto como resultado de um trabalho que implica reflexão sobre a linguagem e conhecimento sobre as componentes do texto. Procuramos, também, demonstrar que o que se deve fazer é principalmente um ensino produtivo para a aquisição e o desenvolvimento da competência da escrita, fomentando a participação efectiva do aluno no processo.

Para encerrar esta reflexão sobre os problemas que envolvem o ensino de da escrita em contexto “sala de aula”, cabe-nos dizer que o trabalho realizado, apesar de suas

limitações, procurou apontar na direcção de um caminho que nos possa levar, se não à resolução, pelo menos, à minimização dos problemas, pois acreditamos que as actividades de escrita, podem-se tornar mais agradáveis e mais produtivas, se tendo como base as teorias metacognitivo-cooperativa (Bènitez et *al.*, 1999), construtivista (Solé, 2001) e a tomada de consciência dos conceitos (Pozo, 1998).

Resta dizer, por fim, que este trabalho significa, apenas, mais um passo numa caminhada que se vislumbra longa e difícil, pois ainda há muito a realizar relativamente à abordagem do processo de ensino-aprendizagem da escrita. É por esta, e também por outras razões, que ele está aberto à discussão.

Referências bibliográficas

- ☑ ABRECHT, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto, Edições Asa.
- ☑ AMOR, E. (2001). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa, Texto Editora.
- ☑ BARBEIRO, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e a expressão*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ☑ BARBEIRO, L. F. (2003). *ESCRITA: Construir a Aprendizagem*. Braga, Universidade do Minho. Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia.
- ☑ BARBEIRO, L. F. e PEREIRA L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.
- ☑ BARRÉ-DE-MINIAC, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, De Boeck.
- ☑ BENÍTEZ, R. et al. (1999), "Cognitive-cooperative strategies in writing classroom", In Pinto, G. M., Veloso, J. and Maia, B. (eds.), *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000: Proceedings of the 5th International Congress of International Society of Applied Linguistics*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- ☑ BRAGA, F. (coord) (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos*. Porto, Edições Asa.
- ☑ CAMPOS, G. (2005). "Aperfeiçoamento de texto: Contributo de mecanismos autocorrectivos". In CARVALHO, J., BARBEIRO, L. F., DA SILVA A. e PIMENTA J. (orgs.) (2005). *A escrita na escola, hoje : problemas e desafios. Actas / II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- ☑ CARVALHO, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita ; da teoria às práticas pedagógica*. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- ☑ CARVALHO, J., BARBEIRO, L. F., DA SILVA A. e PIMENTA J. (orgs.) (2005). *A escrita na escola, hoje : problemas e desafios. Actas / II Encontro de Reflexão sobre*

-
- o Ensino da Escrita*. Braga. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- ☑ CASSANY, D.(1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Editorial Graó.
- ☑ CHISS, J-L. (dir.) (1987). « Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits ». *Actes / 3ºColloque International de Didactique du Français* .Paris, Éditions Universitaires.
- ☑ CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições Asa.
- ☑ DELGADO, M. R.M. (1992). *Para a Didáctica do Português*. Faculdade de Letras de Lisboa. Edições Colibri.
- ☑ DE KETELE, J. M. et all. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa, Instituto Piaget.
- ☑ DUARTE, I. M. (1994). “O oral no escrito: abordagem pedagógica”. In Fonseca, F. I. (org.). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto, Porto Editora.
- ☑ FERNÁNDEZ, C. (2000). “El diagnóstico psicopedagógico en la práctica educativa”. In: CELAEE/UECE. *Antología Evaluación y Diagnóstico*. Fortaleza.
- ☑ FONSECA, F. I.(org.) (1994). *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto, Porto Editora.
- ☑ HAYES, J. R. (2000). “A new Framework for understanding cognition and affect in writing”. In M. Levy S. Randsdell. *The science of writing*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- ☑ HAYES, J. R., & FLOWER, L. (1981). “Uncovering cognitive processes in writing. An introduction to protocol analysis”. Comunicação apresentada no Congresso da American Educational Research Association.
- ☑ HAYES, J. R., FLOWER, L., SCHRIVER, K. A., STRATMAN, J. F., & CAREY, L. (1987). “Cognitive processes in revision”. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Vol. 2. *Reading, writing, and language processing*. New York, Cambridge University Press.
- ☑ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Programa de Francês. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 3ºCICLO*. Lisboa, Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
-

-
- ☑ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 3º CICLO*. Lisboa, Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
 - ☑ PEREIRA, L. Á. (2003). “Para uma didáctica da Escrita no Ensino Básico: teses, pressupostos e condições de possibilidades”. *Actas do IV Encontro Nacional de Didáctica e Metodologia da Educação – Percursos e Desafios*. Évora, Universidade de Évora.
 - ☑ PEREIRA, M. L. Á. (2000). *Escrever em português : didácticas e práticas*. Porto, Edições Asa.
 - ☑ POZO, J.I. (1998). “A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos”. In: COLL, C. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre, Saraiva.
 - ☑ REBELO, J. A.(1993), *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto, Edições Asa.
 - ☑ REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l’écriture*. Paris, ESF.
 - ☑ SERAFINI, M. T. (1992). *Como escrever textos*. São Paulo, Globo.
 - ☑ SOLÉ, I. & COLL, C. (2001). «Os professores e a concepção construtivista». In COLL, C. et al. *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. Porto, Edições Asa.
 - ☑ TRAVAGLIA, L. C. (1996). *Gramática e Interacção: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. São Paulo, Cotez.
 - ☑ VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.
 - ☑ VILELA, G. (1994). “Metamorfoses no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas.”. In Fonseca, F. I. (org.). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto, Porto Editora.

Sitografia

- ☑ <http://www.profala.com/arteducesp136.htm>
- ☑ www.webartigos.com
- ☑ www.malhatlantica.pt/ecae-cm/aprendizagem2.htm
- ☑ <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=4176&op=all>
- ☑ <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf>
- ☑ <http://www.denc.gouv.nc/static/pdf/pdd-corr-rev-reec.pdf>

Anexo 1 - Produções escritas dos alunos da disciplina de Língua Portuguesa

Texto A

* les mobiles sont très importants parce qu'ils servent pour ~~par~~ communiquer en cas d'urgence et communiquer avec ~~mes~~ mes parents et ~~mes~~ mes amis. Les ordinateurs servent pour ~~pour~~ ~~jeu~~ les jeux et communiquer par ~~avec~~ la messagerie instantanée. et les mobiles servent pour communiquer et ~~ils~~ ils sont très importants pour les jeunes parce que c'est une ~~très~~ sorte de loisir. Je ~~utilise~~ utilise des ordinateurs pour ~~pour~~ télécharger ~~des~~ de la musique et ~~pour~~ jouer les jeux ~~de~~ du mobile, je ~~utilise~~ utilise pour ~~par~~ sur le net et communiquer ~~par~~ la messagerie instantanée.

Texto B

Je ne reçois pas d'argent de poche. Quand ~~j'ai~~ j'ai besoin d'acheter quelque chose, je demande à ma mère. Elle me donne 5 euros tous les mercredi pour ~~aller~~ aller au Kebab manger avec mes amis. ~~d'argent~~ d'argent qui reste, je ~~suis~~ économise. ~~Avec~~ Avec d'argent, ~~je~~ j'achète des vêtements, ~~des~~ de la glace, ~~et~~ et des ~~un~~ des glaces. ~~Avec~~ Avec ment je ~~l'ai~~ dépense en choses très chères. Enfin, je ~~n'ai~~ n'ai pas beaucoup d'argent.

* que ~~je~~ j'économise,

Texto C

option.

Les saisons de l'année sont: l'hiver, l'automne, l'été et le printemps.
Ma saison préférée, c'est le printemps. Au printemps, il fait
beau, il fait chaud et le ciel est bleu avec quelques nuages.
Il n'y a pas de vent. Les fleurs commencent ~~à~~ à naître
et les jours commencent à être plus grand. C'est la saison
de ~~les~~ oiseaux.
des

Texto D

- Bonjour monsieur!
- Bonjour Ilda! ~~Qu'est-ce~~ Qu'est-ce que ^{tu} as? Qu'est-ce qui se passe?
- J'ai mal à la gorge, ~~et~~
- ~~vous avez~~ Tu as mangé des glaces?
- Oui, monsieur, hier ^{j'ai} j'ai mangé une glace qui m'a fait mal en tti.
- Alors, tu as la gorge enflée, ~~et~~ ^{donc} ~~parlant~~ tu as des amygdales.
- Et vous ^{allez} être opérer?
- Oui, et depuis ^{après} tu ne ^{pourras} pas parler et tu vas ~~utiliser~~ une crème glacée pour soigner ~~ta~~ ta gorge, ça va?
- Oui, ça va.
- Alors, demain à dix heures ici, pour opérer.
- Oui, merci, au revoir!
- Au revoir, Ilda!

Anexo 2 - Produções escritas dos alunos da disciplina de Francês Língua Estrangeira

Texto A

Em pequeno, mesmo antes de saber ler, já fazia pequenos papeis de teatro, depois de saber ler continuei a fazer alguns. Aos 15 anos fiz um casting para um papel secundário num filme de acção. Aos 16 anos já tinha feito mais dois filmes, estando a estudar para seguir Direito. Aos 20 anos já tinha recebido um prémio por melhor actuação secundária. Aos 24 anos com 10 filmes feitos passando os 25 anos para os papéis principais ^{acabei o curso de direito}. Aos 26 anos fiz uma pausa para ~~fazer~~ o curso de direito na Universidade de Lisboa. Voltando aos 28 anos para os filmes aos 28 anos com 18 filmes feitos fui para os Estados Unidos tentar a minha sorte ^{como} advogado. Tendo sido advogado de famoso realizador Woody Allen. Aos 31 anos consegui um papel num filme chamado "O pasado mental", que me levou para os laços do n.º 1. Aos 32

Texto A (cont)

casei-me
anos casando com o cantor Jonny Lee Miller, tendo tido
dois filhos. Aos 65 anos já tinha feito outros concertos
com actores como Jennifer Love Hewitt, Ben Affleck,
Alex O'Loughlin, Katie Holmes, Stuart Ulrich, Scarlett Johansson,
Johnny Depp, outros actores. Agora com 70 anos com 28
filmes realizados (5 prémios de melhor actor principal),
está a fazer uma série familiar chamada "a família da
Sénia", em que sou o pai da Sónia. Tendo nos meus
tempos livres escrito 5 livros, 8 para crianças e 3 livros
depois dos 5. Tenho uma vida calma e feliz acima
de tudo.

Texto B

Para a Varzim, Maio, de 2009

Querida Diana,




Nas minhas últimas aulas de Português estivemos a
analisar um conto de Mário de Sá-Carneiro, muito interessante gostas
que o lês. É um conto intitulado de "A Invasão da Avenida
Gago Coutinho".




Tenho de te dizer que ao princípio fosse apenas um bom
título para um mau texto, mas não! É um texto rico em adjetivos
e cheio de subjectividade, e nem imaginas de que fala! Retrata uma
guerra entre dois povos de duas épocas diferentes. Os
mouros de 1148 e os lisboetas da Avenida Gago Coutinho de 1984.
É muito interessante, pois acho que nem tu imaginas uma guerra
desse tipo. E sabes porque é que tudo isso acontece? por causa de
uma deusa adormecida e cansada do seu próprio trabalho!!!

Não te revelo mais do conto pois o resto vais descobrir,
quando o lês, vais ficar mesmo a rir. Fica aqui a promessa
de que o lês e que vais gostar.

Beijos e abraços
Ana
Sérgio

Anexo 3 – Grelhas de auto-avaliação das produções escritas em Francês

<i>J'évalue mon travail</i>			
J'ai soigné ma présentation			
J'ai indiqué mon style			
J'ai indiqué mes vêtements préférés			
J'ai indiqué ma couleur préférée			
J'ai utilisé un déterminant et un démonstratif			

<i>Nous évaluons notre travail</i>			
Nous avons respecté les consignes			
Nous avons soigné le travail/la présentation			
Nous avons respecté les opinions des autres			
Nous avons collaboré			

Anexo 4 – Grelha de auto-avaliação das produções escritas em Português

	Nunca	Às vezes	Sempre
Cumpri/explorei o tema			
Fiz a sequencialização/encadeamento lógico das ideias			
O texto cumpriu a sua finalidade			
Utilizei marcadores do discurso adequado ao tipo de texto			
Usei vocabulário adequado e variado			
Escrevi com correcção ortográfica			
Escrevi com correcção morfosintáctica			
Apliquei correctamente os tempos e modos verbais			
Utilizei a pontuação correcta			
Fiz uma caligrafia legível			
O texto tem boa apresentação			